

---

# À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement ? La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation

*What kind of good do teachers usually care for?*

*Moralization of behaviors in school assessment practices*

Carole Veuthey, Cynthia d'Addona et Olivier Maulini

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3309>

DOI : 10.4000/questionsvives.3309

ISSN : 1775-433X

**Éditeur**

Université Aix-Marseille (AMU)

**Édition imprimée**

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

**Référence électronique**

Carole Veuthey, Cynthia d'Addona et Olivier Maulini, « À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement ?

La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 18 décembre 2018, consulté le 12 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3309> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3309

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 novembre 2019.



*Questions Vives* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement ? La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation

*What kind of good do teachers usually care for?*

*Moralization of behaviors in school assessment practices*

Carole Veuthey, Cynthia d'Addona et Olivier Maulini

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Texte soumis à la revue *Questions vives* après le symposium « La bienveillance dans le champ de l'éducation et de la formation : approches compréhensives et critiques », Université de Caen, 19-20 octobre 2017.

La bienveillance est un Désir de faire du bien  
à celui pour qui nous avons de la commisération.

Spinoza, *Éthique*, III-XXXV

Pratiquer le ren, c'est commencer par soi-même.

« Mansuétude », n'est-ce pas le maître mot ?

Ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse, ne le  
fais pas aux autres.

Confucius, *Entretiens*, VI-28 & XV-23

- 1 *A priori*, l'école est tenue de veiller au bien des élèves. C'est « pour leur bien » (Miller, 1984) qu'on les instruit, qu'on les contraint à apprendre, qu'on vérifie et qu'on sanctionne ce qu'ils ont ou non acquis finalement. Le moment de l'évaluation est particulièrement sensible et controversé pédagogiquement, parce que c'est lui qui signifie ce que valorisent

effectivement et ordinairement les enseignants : ce qu'ils jugent « suffisant », « bien », « très bien » ou « excellent », au-delà ou en deçà des déclarations d'intention. Nous pourrions dire (d'une formule) qu'un bon enseignant fait en sorte que ses élèves apprennent bien, qu'il veille donc à ce qu'ils obtiennent de bonnes notes ou, de manière élargie, le verdict « bien » à ses critères de jugement.

- 2 D'un côté, les pratiques évaluatives sont censées étayer les apprentissages de chacun : identifier ses besoins, soutenir son travail, favoriser ses progrès. Mais elles se transforment tôt ou tard et par ailleurs en sanction : désignant des erreurs, hiérarchisant des résultats, justifiant un classement. L'*ethos* pédagogique (« Tout apprendre, à tous les élèves, de toutes les façons... ») peut alors entrer en tension avec la morale démocratique des « inégalités justes », celle qui domine tacitement et parfois explicitement dans la sphère politique. On s'efforce soit de réduire les écarts, soit de les légitimer : ce n'est pas la même priorité.
- 3 Peut-on sortir d'une telle contradiction ? Pas si l'école publique doit concilier ses deux fonctions de formation *et* de qualification ; ou de subjectivation *et* de socialisation ; ou encore de formation du libre arbitre *et* d'intégration des jeunes générations dans un monde dont les normes précèdent leur éducation. Pas tant qu'on lui assigne la double contrainte de prononcer des jugements de valeur et d'apprendre aux élèves à en formuler de leur côté. Et pas d'abord dans les contextes où les compétences des enseignants sont mises en cause par les usagers, et réciproquement. Les appels en faveur d'une école ou d'une évaluation « bienveillantes » – capables de « refonder une justice scolaire rassurante pour l'ensemble des acteurs de l'école » (Gimonnet, 2016) – montrent comment le soupçon de dureté (voire de violence symbolique) peut toujours peser sur les pratiques ordinaires, quelles que soient par ailleurs les déclarations d'intention. En l'état, la question serait donc moins celle d'un bien et d'un mal à définir idéalement que celles des *biens* (pluriels et antagonistes) auxquels veillent concrètement et plus ou moins sciemment les pratiques d'évaluation : en faisant face à quels conflits de valeurs, en adoptant quels arbitrages en situation, en *valuant* (Dewey, 1944/2011) de quelle manière leur environnement ?
- 4 Nous souhaitons opérer ce détour par la production normative empiriquement observable dans l'enseignement, en concentrant trois fois notre regard : d'abord sur le contexte singulier du premier cycle de l'école primaire romande (enfants de quatre à huit ans) ; ensuite sur les pratiques spécifiques d'évaluation des « conduites » ou des « comportements » (en l'occurrence distingués des apprentissages disciplinaires) ; enfin sur les outils élaborés et utilisés dans ce domaine par les enseignants eux-mêmes, à distance plus ou moins grande et plus ou moins revendiquée des modalités de contrôle et de sanction institutionnelles. Autant il semble clair que « s'intéresser aux apprentissages des élèves c'est cela la vraie bienveillance » (Bautier, 2014), autant l'évaluation des conduites peut faire objectivement écran à ce qui est préconisé idéalement.
- 5 Notre propos sera ainsi structuré en trois temps :
  1. Nous situerons les idées de bien et de bienveillance éducative dans l'histoire et le contexte pédagogique et politique de la Suisse romande, en nous attardant sur les débats et les textes programmatiques les plus récents.
  2. Nous confronterons le contenu de ces textes aux instruments d'évaluation conçus et utilisés par les enseignants, afin de catégoriser – par induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013) – les critères d'évaluation effectivement mobilisés.

3. Nous prolongerons enfin les résultats obtenus (une triple préférence pour l'ordre social, le libre arbitre et la concordance) en nous demandant si la bienveillance en acte ne veille pas d'abord au maintien du *statu quo*.

## 1. Des valeurs affichées aux valeurs pratiquées : le cas de l'école romande

6. Commençons donc par cet enjeu : quel que soit le contexte politique et culturel, les écoles et les enseignants tiennent d'une part des *discours* sur leurs intentions (valeurs affichées), et sont engagés d'autre part dans un *cours d'action* (valeurs pratiquées). Un écart est toujours possible (voire nécessaire ?) entre les deux registres. Que savons-nous – dans le contexte romand qui va nous occuper – de la manière dont l'« éducation bienveillante » est moralement définie, historiquement constituée, politiquement utilisée ? Nous n'allons pas chercher à déterminer si l'école se doit ou non d'être bienveillante, mais plutôt à comprendre l'engouement contemporain pour ce nouvel idéal en le situant dans son environnement local.

### 1.1 La bienveillance : une nouvelle norme éducative ?

7. L'émergence du thème de la bienveillance (ou de celui de la bientraitance) est intimement liée à l'ambiguïté croissante du projet démocratique : ce projet doit-il produire un bien commun prédéfini, ou au contraire les conditions d'un bien indéfiniment discutable et discuté ? Dans le premier cas, quelqu'un doit légiférer d'en haut : le verdict sera moral. Dans l'autre, personne n'a le dernier mot : l'arbitrage est politique. En nous enseignant que « la tentation du Bien est beaucoup plus dangereuse que celle du Mal » (Cyrulnik & Todorov, 2017), l'Histoire plaiderait pour la retenue et l'autolimitation par la délibération. Mais devant l'incertitude de débats sans fin, nous pouvons tous rêver d'un monde apaisé et apaisant où *notre* conception du bien sera immédiatement celle d'autrui : c'est ainsi que « les théories du soin dissolvent la politique dans la morale » (Michaud, 2016, p. 168) et/ou que le management moderne passe de la déshumanisation taylorienne à un travail désormais « surhumanisé » (Linhart, 2015), où les prestations et les jugements intersubjectifs remplacent petit à petit les règles du métier.
8. Les éducateurs du XXI<sup>e</sup> siècle seraient ainsi mis au défi de se comporter de manière bienveillante avec les enfants, de se soucier de leur bien-être plutôt que de leur capacité à en juger. Parents ou enseignants : tous sont interpellés. Cette bienveillance éducative, contrepied du *dressage* ou de la *pédagogie noire* historiquement dénoncés par les éducateurs progressistes, a le vent en poupe depuis le début des années 2000. Le thème de la lutte contre les inégalités aurait cédé le pas à celui de la « commisération » (Spinoza) ou de la « mansuétude » (Confucius), donc du partage plus ou moins symbolique des souffrances et des humiliations vécues par ceux qui sont exclus (Merle, 2005). Les doctrines voisines du *care*, de la communication non violente ou de la discipline positive ne doivent pas être confondues, mais elles expriment toutes ce déplacement du paradigme du combat (donc du rapport de force) vers le paradigme de l'harmonie (donc de la protection). En Suisse romande, berceau de l'Éducation nouvelle, le durcissement de la compétition scolaire provoque une multiplication d'offres compensatoires pouvant aller du yoga à la méditation de pleine conscience. Ces offres ont par exemple connu un vif succès dans les années 2013 à 2015 à Genève, années durant lesquelles de nombreux

enseignants primaires se sont formés à une méthode qui postule la supériorité du renforcement positif (« Bravo ! ») sur les désapprobations et les interdictions (« Non ! »).

- 9 Prairat fait remonter à Herbart le souci du *tact*, cette capacité de toucher autrui sans lui nuire : « il existe un stade post-conventionnel de la civilité, stade qui n'est plus gouverné par des prescriptions, mais par un souci de l'autre, par ce que pourrait appeler une intention attentive » (2017, p. 17). La psychologie rogérienne a ensuite mis en valeur les trois attitudes d'empathie, de congruence et de « regard positif inconditionnel » (*unconditional positive regard*) (Rogers, 1951). Puis l'éthique du *care* a voulu promouvoir les vertus d'attention et de soin porté aux personnes vulnérables, longtemps cantonnées aux fonctions et aux professions féminisées (Gillian, 1986). D'autres concepts altruistes tels que l'écoute, le respect, l'empathie et la sollicitude font partie du *care* (Tronto, 2009). Dans l'enseignement, cela se traduirait par une relation éducative bienveillante de l'enseignant envers ses élèves. La communication non violente est définie comme « un mode d'expression qui facilite la communication nécessaire pour échanger des informations et résoudre des différends dans un climat de paix, identifier nos valeurs et nos besoins réciproques, utiliser un langage qui favorise l'élan du cœur plutôt qu'un langage qui contribue au ressentiment ou diminue l'estime de soi » (Rosenberg, 2007, p. 7). Enfin, la discipline positive (elle aussi d'origine anglo-saxonne) s'est inspirée d'Alfred Adler (médecin et psychothérapeute) et de Rudolf Dreikurs (psychiatre et enseignant) pour tenter de concilier bienveillance et fermeté. « La bienveillance témoigne du respect du monde de l'enfant. La fermeté, elle, représente le respect de soi-même, c'est-à-dire du monde de l'adulte, et répond aux besoins spécifiques de la situation » (Nelsen, 2012, p. 37).
- 10 Des écoles innovantes ont pu voir le jour dans le monde entier et mettre ainsi en scène de nouvelles (ou de vieilles) ambitions. Sans doute parce qu'elles jugent l'argument séducteur pour les familles, elles affirment toutes vouloir former des citoyens épanouis, créatifs et pacifiques, en développant des compétences telles que le respect, l'empathie, la coopération, l'échange, le dialogue, l'imagination et l'esprit critique, le tout pour répondre aux défis d'une société en constante transformation. En Suisse romande, les acteurs du secteur privé affichent par exemple « un regard bienveillant sur l'élève, une attitude positive envers la vie, un esprit de réussite pour tous » (École Chantemerle), « un cadre bienveillant qui protège les élèves en leur fixant des limites claires » (École Bersot) ou encore « l'environnement, la bienveillance et l'encadrement idéaux pour que les élèves démarrent au mieux leur expérience scolaire » (École internationale de Genève). Elles se présentent parfois comme des écoles de la « deuxième chance », offrant un havre d'apaisement et de reconstruction aux élèves malmenés par l'enseignement public, sa pédagogie rigide, ses excès de normalisation, la dureté de sa compétition. Elles se battent sur le marché de l'offre éducative en vantant leur philosophie et leurs pratiques « ouvertes au monde, aux autres et à la différence », dans un cadre à la fois sûr de lui et à l'écoute des usagers, cherchant à réconcilier chacun avec le plaisir d'apprendre.
- 11 Comme l'exprime Bouquet-Rabhi (2011), dans le contexte français, difficile aujourd'hui d'ignorer la double contrainte qui pèse sur toute formation. Les pédagogies non directives peuvent bien prétendre que « partout, et de tout temps, l'histoire de l'humanité se distingue par des comportements violents à l'égard des enfants ; il faut qu'il obéisse, se soumette et se conforme aux usages de la société dans laquelle il naît » (p. 53). Mais elles se trompent en « mettant sur le compte d'une société déviante la nécessité de l'apprentissage imposé par le programme » (p. 91). Même et surtout si vous souhaitez

éduquer les enfants à la « sobriété heureuse » (Rabhi, 2010), force vous est faite de les « doter de compétences élémentaires de survie et d'autonomie » (p. 26), donc d'emprunter à d'autres pédagogues les techniques qu'ils ont mises au point pour libérer certes leurs élèves, mais par une contrainte soigneusement dosée et/ou négociée. Ainsi chaque journée commence-t-elle – comme chez Freinet ou Oury – avec un « Quoi d neuf ? », puis se prolonge-t-elle par un plan de travail et la conduite de projets collectifs. Mais c'est sans doute Maria Montessori qui a le plus influencé une approche se réclamant d'« une hygiène relationnelle entre l'enfant et l'adulte basée sur la réhabilitation complète de l'enfant naturel » (p. 72). Une place importante est accordée aux émotions des élèves, qui sont accueillies et travaillées avec les enseignants sans jugement ni humiliation. Chaque individu est respecté dans sa singularité, il peut évoluer à son rythme, mais il est amené à faire des choix dont il n'est pas entièrement maître. Les enseignants guident, orientent : ils n'imposent pas, mais savent proposer. On retrouve derrière ces pratiques l'idée phare de Montessori (« Aide-moi à faire seul ! ») et, en amont, le projet rousseauiste d'accompagner le sujet en formation sur le chemin de son autonomie.

## 1.2 Vieille histoire, nouveau problème

- 12 À partir de là, deux interprétations au moins sont possibles, et d'ailleurs les deux s'entendent dans le milieu de l'éducation. Première hypothèse : la pédagogie bienveillante ne serait qu'un nouvel avatar de l'utopie eudémoniste, celle qui espère produire un monde heureux, fait d'hommes heureux parce qu'éduqués dans la joie de vivre et le bonheur de grandir... Seconde hypothèse : l'histoire ne se répète jamais telle quelle, et le croire serait dangereux ; en réalité, la bienveillance ne sera un effet de mode ou un éventuel tournant qu'en fonction de ce que l'avenir en fera, et cet avenir dépendra entre autres de notre manière de penser l'alternative ici et maintenant. Puisque nous ne savons guère où nous allons, autant donc regarder en arrière pour voir d'où nous venons.
- 13 Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'autorité éducative de l'enseignant était presque tenue pour acquise. Fondée sur la force de la tradition (et la légitimité de sa reproduction), elle était peu, voire pas questionnée. « Elle est incarnée par un leader charismatique infaillible, aimé et craint, donc obéi » (Robbes, 2010, p. 34). Avec les Lumières s'est ouverte une période de doute et de contestation, en lien avec la nouvelle conception de l'enfant perçu comme un être à part entière et non un adulte en miniature. La « révolution copernicienne » que ses héritiers attribueront plus tard à Rousseau devait renverser la relation de dépendance : jadis, l'élève écoutait son maître ; désormais, et au contraire, *Discat a puero magister*, « que le maître apprenne de l'élève ». Il ne s'agit bien sûr pas (comme on le caricature parfois) de prendre l'enfant pour le nouvel expert, mais de déplacer l'expertise de son tuteur : autrefois savant tout-puissant, l'éducateur se trouve maintenant démuné sans une connaissance scientifiquement fondée de la manière dont pensent et apprennent ses interlocuteurs. « Ces changements s'amplifient à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle, avec de nouveaux savoirs relatifs au développement psychologique de l'enfant et la naissance de la psychanalyse ; c'est à la même époque que dans toute l'Europe et aux États-Unis, se développe le mouvement des pédagogues de l'Éducation Nouvelle » (p. 38).
- 14 Montessori va par exemple enjoindre à ses institutrices de se positionner comme des observatrices, des médiatrices, des traits d'union entre les enfants et le matériel

didactique. La liberté, le choix, mais aussi le cadre et les limites sont imposés par une organisation du travail scolaire soigneusement pensée pour permettre un apprentissage à la fois libre et guidé. Des interdits sont posés aux élèves lorsqu'ils adoptent des comportements grossiers ou violents. Freinet va carrément ouvrir ses classes à la vraie vie. Moins protecteur que provocateur, il pousse la liberté hors des murs de l'école, tout en confirmant la posture en retrait (moins magistrale, plus médiatrice) d'un enseignant soucieux de privilégier l'implication et la prise de décision de ses élèves. En parallèle des activités collectives comme le journal de classe ou le conseil, Freinet mettra par exemple en place des « brevets obligatoires » (imposés à chacun) et des « brevets accessoires », dans une combinaison de liberté et de contrainte là encore négociable avec les élèves, mais dans un cadre dont l'enseignant est le garant (Meirieu, 2013). L'évaluation de ces brevets, effectuée par des commissions de brevets (parents, élèves et enseignants), avait pour vocation de personnaliser et de réguler les apprentissages en incitant les enfants à les désirer. On ne peut donc pas isoler cette évolution des idéaux pédagogiques de la montée en puissance du *sujet désirant* dans la société, de son autonomie, donc de ses droits et de ses responsabilités entremêlés (de Singly, 2004).

- 15 Ce courant de pédagogie nouvelle est maintenant bien ancien, mais il est difficile de savoir s'il a échoué ou au contraire triomphé. Au-delà de ses multiples déclinaisons, il affirme toujours vouloir prendre le pas sur une éducation « traditionnelle » (Houssaye, 2014) basée sur le devoir, l'obéissance et le respect de l'autorité, et coupable d'avoir donné naissance à des masses de jeunes conformistes, autrefois chair à canon sur les champs de bataille, aujourd'hui aux ordres de leur smartphone et du consumérisme ambiant. D'un côté, la recherche montre que l'évaluation scolaire resterait une menace nuisible dans les régions où « l'intensification de la sélection et de la compétition induit une dégradation du climat scolaire en amenant les exclus à commettre davantage d'actes de violence » (Clémence, 2011, p. 164). De l'autre, des spécialistes constatent voire soutiennent des évolutions : « Substituer une évaluation formative à une évaluation sommative, avoir recours à une évaluation par contrats de confiance et surévaluer les compétences scolaires des élèves plutôt que de les sous-évaluer ont pour [effet] de réduire le stress, l'anxiété de performances, les comparaisons sociales forcées contre-productives, la résignation apprise et l'illusion d'incompétence » (Merle, 2018, p. 261). Viser le soutien plutôt que la sanction serait « susceptible de permettre l'établissement d'un état [d'expérience optimale] : de *flow* ». C'est entre une éthique de l'intégration et des pratiques de distribution (Maulini, 2012) que la figure de la bienveillance prétend intercéder, ce qui peut la profiler tantôt comme un contrepouvoir (résistant aux forces du chacun pour soi), tantôt comme un « idiot utile » (prêchant l'harmonie pour masquer le conflit). De ce point de vue, elle pose un problème nouveau, certes ancré dans une histoire, mais à étudier à nouveaux frais et en situation.

### 1.3 Le contexte de l'école publique romande

- 16 En Suisse, l'enseignement privé n'est pas subventionné. S'il attire de riches héritiers de l'étranger, il ne scolarise par exemple que 11 % des élèves du degré primaire dans le canton de Genève, 7 % dans le canton de Vaud. Le monopole de l'État sur l'instruction publique est donc peu contesté, ce qui peut tour à tour entériner sa manière de veiller au bien commun et/ou l'exposer au reproche de niveler voire de brimer les intelligences par une pédagogie indifférente aux différences.



- 17 Les déclarations officielles sont en réalité teintées d'un humanisme et d'une générosité soucieux de concilier unité nationale et libertés individuelles. En 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique des cantons latins (CIIP) – réunissant les ministres libéraux, radicaux, démocrates-chrétiens et socialistes des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud – a par exemple édicté une Déclaration relative aux finalités et aux objectifs de l'École romande aux accents volontiers philanthropiques, qui fixe les principes du « respect de la personne et des droits de l'enfant », de « l'éducabilité », de conditions d'accueil « opportunes, adéquates, favorables » à chacun, donc « correspondant à ses besoins ». Qui ne voudrait pas d'*adéquation* (ou de cohérence, ou de qualité, Maulini *et al.*, 2016), puisque le mot affirme moins un motif de conflit qu'une manière de tous les éviter ? La répétition de qualificatifs à dominante fonctionnaliste (« tout est bien puisque tout se tient... ») montre comment le pouvoir politique peut chercher à produire du consentement à l'aide d'un lexique autovalidant. Mais admettons aussi qu'il se risque sur des terrains moins consensuels comme ceux des droits des usagers, de la redevabilité des enseignants ou de l'école inclusive, tous marqueurs d'une « sollicitude » éducative chère à l'Éducation nouvelle (Hameline, 2017, p. 51), mais dont ses critiques sont revenus et à laquelle ils reprochent parfois d'ignorer le fait qu'« au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité » (Gauchet, 2002, p. 153).
- 18 Cette mise en garde n'a pas empêché le Syndicat des enseignants romands (2011, p. 6) de publier lui-même un *Livre blanc* militant « Pour un humanisme scolaire », et solidement ancré dans la défense des intérêts de l'enfant avant même ceux des professionnels chargés de son instruction. Prônant « le bonheur, l'épanouissement, la joie, le bien-être et l'accomplissement » à l'école, l'aile combattive de la profession s'en est surtout prise à une institution encore trop souvent « contraignante, triste et ennuyeuse » plutôt que « positive » et « nourrie du bonheur de grandir ». Nous pourrions nous demander si cette attaque est juste ou injuste, sincère ou volontairement dramatisée, mais contentons-nous de constater que les professionnels peuvent parfois exiger davantage d'eux-mêmes que leurs employeurs ou la population ne sauraient l'imaginer. L'utopie humaniste ainsi définie implique en effet de proposer des situations d'apprentissages permettant aux élèves de développer leur envie et leur plaisir d'apprendre ; elle suppose une relation bienveillante entre collègues ; elle exige surtout respect et tolérance vis-à-vis des élèves et de leurs familles, quelles que soient les circonstances et même si la relation didactique est asymétrique. Le canton de Genève a d'ailleurs récemment édité une brochure sur la laïcité à l'école chargée de rappeler l'importance du dialogue et du partenariat entre les familles et l'école. On y lit que « conformément aux finalités de l'instruction publique genevoise, chaque élève, indépendamment de son origine ou de la religion qu'il ou elle pratique, doit être assuré d'être accueilli au sein de l'école avec une considération et une bienveillance égales » (DIP, 2016, p. 20).
- 19 Ce souci de pratiquer ou au moins de préconiser une pédagogie moralement appréciable culmine dans le projet actuel d'« école inclusive », dont les trois objectifs principaux sont localement d'« offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève », de « maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun » et d'« assurer un climat scolaire non discriminant » (DIP, 2017). L'ambition politique serait celle de l'inclusion sans distinction, à tel point que « l'école inclusive s'adresse à tous les élèves, qu'ils ou elles soient tout à fait ordinaires, à haut potentiel, issus de communautés ethniques ou religieuses particulières, sportifs d'élite, musiciens,



ou encore en situation de handicap » (DIP, 2017). La sauvegarde des plus faibles et l'excellence des plus forts sont placées sur le même plan, donc décrété compatibles solidairement. Mais ce décret intervient dans un contexte où différents scrutins populaires (dans les cantons de Genève et de Vaud principalement) ont refusé la mise en place de cycles d'apprentissage en lieu et place des degrés annuels, restauré les moyennes chiffrées et le redoublement à l'école primaire, aménagé ou renforcé la sélection en filières hiérarchisées dès l'âge de douze ans (Maulini & Mugnier, 2012). D'un côté l'inclusion de tous, de l'autre la sélection de chacun : si l'école romande doit veiller au bien des enfants, c'est dans un cadre normatif et évaluatif qui inscrit cet élément dans un bien commun apparemment englobant, mais parce qu'il renferme une contradiction.

## 2. Les critères ordinaires de la bonne éducation

- 20 Voilà qui justifie de passer dans les coulisses de l'école, pour voir moins comment la bienveillance est prescrite que les biens auxquels veillent ordinairement et réellement les enseignants. Très tôt dans la scolarité (et de plus en plus tôt dans le contexte local), ceux-ci sont amenés à évaluer leurs élèves. Comme le précise la directive officielle définissant les modalités d'évaluation à l'école publique genevoise :

L'enseignant communique à l'élève et à ses parents les éléments relatifs tant à l'évaluation de ses apprentissages dans la vie scolaire qu'à celle de ses apprentissages dans les différents domaines disciplinaires. Ces informations sont transmises lors des rencontres avec les parents, par le biais du dossier d'évaluation et du bulletin scolaire (DGEO, 2016a, p. 2).

- 21 Pour nous approcher des pratiques, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la première partie de cette évaluation, celle qui concerne le comportement et les conduites des élèves dans le contexte scolaire. En effet, la socialisation de l'élève est souvent considérée comme un prérequis, un socle sur lequel bâtir les apprentissages disciplinaires (Veuthey & Maulini, 2013). Dans sa présentation des enjeux des premières années de scolarité, le Plan d'études romand (PER, 2010, p. 24) prescrit la socialisation comme étape fondamentale et nécessaire à la construction des savoirs et la mise en place des outils cognitifs. La recherche montre que les enseignants consacrent passablement de temps à caractériser, évaluer, réguler les comportements par l'entremise d'une conception normalisatrice du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), et dans le but de garantir en classe les conditions permettant, selon eux, l'entrée dans les apprentissages disciplinaires. « On observe que le concept de métier d'élève, défini à l'origine comme un analyseur de l'expérience de l'élève dans la classe, est devenu une prescription pour les élèves. Les futurs enseignants disent souvent : “cet élève n'a pas appris son métier d'élève” ou encore “cet élève n'est pas encore entré dans son métier d'élève” » (Veuthey & Capitanescu Benetti, 2014, p. 18). En nous intéressant aux jugements que les praticiens portent sur les conduites qu'ils observent, nous pourrions voir ce qu'ils considèrent – y compris à leur insu – comme ce qu'il est bien d'apprendre comme élève, donc de valoriser comme enseignant (Jouet, 2017). Nous allons présenter dans l'ordre la manière dont nous avons réuni et analysé nos données, les résultats de ce travail et une hypothèse à propos de ce qui peut les expliquer.

## 2.1 Une catégorisation par comparaison des outils des enseignants

- 22 La démarche que nous avons adoptée se situe à mi-chemin entre curriculum officiel et pratiques observables. L'évaluation du travail et du comportement des élèves est en effet une prérogative des enseignants, mais de plus en plus contrôlée par la hiérarchie (Maulini & Gather Thurler, 2014). En tant que chercheurs, formateurs et accompagnateurs de projets, nous avons pu observer les pratiques et les prescriptions ordinaires. C'est sur la base de ces expériences que nous confronterons ici les critères présents dans les documents officiels de la Conférence des départements de l'instruction publique (ceux qui définissent les missions de l'école, CIIP, 2003) et les critères d'évaluation recensés dans les outils construits par les enseignants eux-mêmes. Pour cela, nous avons constitué un corpus aléatoire d'une dizaine d'instruments conçus et utilisés par des enseignants du premier cycle de l'école primaire à Genève. Nous avons extrait de ces grilles, aide-mémoire ou registres personnels, les groupes verbaux exprimant des conduites attendues (de « Lever la main pour parler » à « Être curieux »). Certains items étaient au seul usage de l'enseignant, d'autres destinés à des entretiens formatifs (plus ou moins différenciés) avec les élèves, quelques-uns visaient l'information des parents. Nous ne les avons pas distingués à ce stade, en postulant que leur point commun était de rendre chaque fois visibles les attentes normatives des praticiens. En dressant une liste d'occurrences ainsi rendues comparables, nous avons pu entreprendre de les catégoriser par une méthode d'induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). Explicitons cette méthode en suivant ces étapes.
- 23 Nous avons d'abord constitué une liste d'une quarantaine de critères en nous concentrant sur les pratiques et les instruments observables en fin de cycle élémentaire (degrés 3 et 4 de l'école primaire, élèves de cinq et six ans), là où la perspective du cycle moyen a tendance à formaliser le rendre compte. Une première lecture a permis de voir rapidement que certains items portaient sur la personnalité de l'élève (« Supporter la frustration »), d'autres sur des règles à respecter (« Écouter celui qui parle et se taire »). Certains concernent directement les contacts humains (« Respecter ses camarades »), d'autres ce qui se glisse entre eux pour les codifier (« Respecter les consignes »). Ces premiers constats nous ont amenés à nous interroger sur trois plans : a) celui du bénéficiaire du critère (pour *qui* est-il bien que tel comportement soit évalué positivement ?) ; b) celui de la valeur éducative visée (quel *type* de bien peut-on catégoriser en comparant les occurrences ?) ; c) l'objet sur lequel porte l'observation (principalement des conduites observables, des attitudes ou même des états intérieurs inférés des interactions). Cette approche a ses limites, puisqu'elle neutralise le point de vue des élèves et des enseignants eux-mêmes sur les critères de jugement.
- 24 Mais en assumant ce geste momentané de désinterlocution (Chauvier, 2011), nous avons pu dégager des sous-catégories pour chacune de ces entrées :
- Première catégorie : le bénéficiaire. Il peut s'agir de l'élève lui-même (« Avoir une bonne estime de soi »), d'autrui (« Travailler sans déranger ses copains ») ou de tout le système didactique et de son fonctionnement (« Lever la main et attendre que je donne la parole »).
  - Seconde catégorie : la valeur visée. Plusieurs types de biens émergent de l'analyse : le « respect », l'« efficacité », la « reconnaissance », l'« effort », l'« acceptation », la « motivation » ou encore le « bonheur »... Nous verrons plus loin comment nous avons peu à peu condensé cette distribution.

- Dernière catégorie : l'objet sur lequel porte l'observation. Il peut s'agir d'un fait observable (« Écouter celui qui parle et se taire »), d'une attitude plus globale (« S'appliquer ») ou d'un état intérieur qui va inciter à « adjectiver » l'élève (« Être curieux, aimer découvrir de nouvelles choses »). Toutes les occurrences ont bien sûr été prises en compte, même si certaines seraient désapprouvées par l'institution pour qui « il est essentiel de donner aux commentaires une valeur appréciative à partir de faits observés dans des situations concrètes de la vie scolaire de l'élève » (DGEO, 2016b, p. 33).

25 De son côté, la Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique (CIIP, 2003) met en avant la promotion de six valeurs : 1. le respect des règles de la vie en communauté ; 2. la correction des inégalités de chance et de réussite ; 3. l'intégration dans la prise en compte des différences ; 4. le développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ; 5. le développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; 6. le développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. Dans une seconde étape, nous avons donc repris chacun des items du corpus pour le mettre en regard des valeurs promues dans ce texte officiel. Cela nous a incités à nous concentrer sur notre deuxième catégorie émergente (celle des valeurs visées), et à condenser nos résultats par aller-retour entre le tissu prescriptif et notre repérage des préoccupations réelles. Finalement, trois valeurs principales se sont dégagées du matériau. Nous les avons intitulées « respect des règles » (obéissance), « indépendance de jugement » (autonomie) et « équilibre de l'élève » (convivence).

## 2.2 Résultats : obéissance, autonomie et convivence

- 26 Commençons par le respect des règles. On retrouve cette valeur exprimée ainsi dans les critères d'évaluation : « Travailler sans déranger ses copains », « Jouer tranquillement quand j'ai fini » ou encore, de manière générale, « Respecter l'autorité de l'enseignant ». Ces critères traduisent une attente explicite d'obéissance à des règles fréquemment fixées dans des règlements ou des chartes d'école (ou de classe), ou alors exprimées oralement par le maître lorsqu'elles sont transgressées abusivement. Leur point commun est de référer à une forme de droit positif, formulable ou formulé de manière à assurer une juste cohabitation dans l'espace scolaire. Certains articles de ce droit ordinaire (« Respecter l'autorité de l'enseignant ») sont directement transposés du prescrit officiel (« En matière disciplinaire, l'autorité des adultes de l'école s'exerce sur tous les élèves de l'établissement », Genève ; « Les enseignants et enseignantes veillent au respect du règlement dans leur classe et dans le cadre de l'établissement ; leur autorité s'exerce sur tous les élèves de l'établissement », Fribourg). Les autres items, plus nombreux, sont produits, sur cette base et de manière plus artisanale, pour préciser les contours de la bonne conduite : « Vivre ensemble dans le respect de chacun », « Vivre ensemble harmonieusement » ou « Vivre ensemble en paix ». Dans ce registre, droits et devoirs vont souvent de pair. L'élève a par exemple le droit d'« être en sécurité », mais cela implique aussi qu'il doive « se mettre en rang dans le calme et le silence », contrainte qu'il doit respecter sous peine de sanction.
- 27 Mais ne pas nuire à autrui est jugé insuffisant par les enseignants. En témoigne une autre série de critères, non juridiques, et renvoyant plutôt aux visées scolaires de formation. Un élève qui se conduit bien veille non seulement à se soumettre à la loi ; il sait aussi (et

peut-être d'abord) se donner à lui-même des obligations, en particulier celles qui l'aideront à travailler et à apprendre dans son propre intérêt. « Être autonome dans les apprentissages », « Être autonome avec ses affaires », « Demander de l'aide en cas de besoin » ou encore « Faire preuve d'initiative et d'indépendance » : ces différentes attentes évaluent la manière dont chacun devrait se comporter, moins pour le bien des autres que pour son bien à lui, à condition que sa « faculté de discernement » suffise. L'« autonomie obligatoire » est certes paradoxale (Durler, 2015), mais sans doute parce qu'elle se situe à l'interface des *devoirs* et des *savoirs* de l'élève apprécié positivement. Être autonome, c'est par exemple travailler seul (devoir), mais pas trop, et surtout pas quand un excès d'isolement deviendrait néfaste pour l'apprentissage (savoir). Faire preuve d'autonomie en classe, c'est donc appeler l'enseignant au moment opportun, à bon escient. C'est, plus fondamentalement, soit savoir ce qui est bon pour soi, soit en donner l'apparence plus ou moins habilement (« S'appliquer, montrer qu'on a envie »). Le *self-government* mis en scène est toujours ambigu, « pas seulement parce qu'il s'inscrit à la fois dans le registre des moyens et celui des fins, [mais] aussi parce qu'il désigne aussi bien le potentiel quasi illimité de celui qui serait parvenu au terme de ses apprentissages que les manières de se montrer un peu plus "débrouillard" qu'un autre dans les activités quotidiennes de la classe » (Bourreau & Sanchez, 2017).

- 28 Le troisième et dernier ensemble identifié fait *a priori* un pas de plus dans l'ambiguïté. Ni gage de respect des autres, ni source de profit pour soi, il regroupe des manifestations de bien-être ou de bonne humeur intérieure peut-être enviables subjectivement, mais non requises institutionnellement. « Venir à l'école avec le sourire », « Manifester des humeurs stables », « Accepter ses forces et ses faiblesses », « Supporter ses frustrations » ou encore « Être gentil avec les autres » : ces items peuvent certes et incidemment renvoyer au respect de règles de droit (« Être gentil », ce peut être aussi « Travailler sans déranger les copains »), mais ils sont surtout les signes attendus d'un développement psychologiquement régulier, harmonieux et serein, celui que résume le critère (souvent évoqué mais rarement problématisé dans le langage ordinaire) de « personnalité équilibrée ». L'obéissance (respect des règles) et l'autonomie (indépendance de jugement) marquent, soit la dépendance, soit l'indépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. Mais on dirait qu'un troisième bien se dissimule en arrière-fond : celui de la *connivence* plus ou moins directe entre ce qu'est un élève « bien à lui » et ce que l'école en pense de son côté. Faire preuve de stabilité, de chaleur humaine, de modération, de réalisme, voire de résignation, le tout dans la bonne humeur et le souci d'en donner des signes extérieurs : aucune de ces valeurs ne pourrait décemment justifier un système de récompenses et de punitions ; un élève « vraiment autonome » pourrait d'ailleurs préférer l'agitation, la révolte et/ou l'humeur maussade s'il jugeait l'école inintéressante, injuste ou humiliante. Les critères d'acceptation et de félicité peuvent faire écho à un *Meilleur des Mondes* dans lequel « le secret du bonheur et de la vertu [est d']aimer ce qu'on est obligé de faire » (Huxley, 1932, p. 34), mais ils sont susceptibles de rassurer les éducateurs (enseignants et peut-être parents) quant au « développement équilibré » de l'enfant évalué. L'item « Participer aux activités » fait même la jonction entre ce qui est bien pour les autres, bien pour soi et bien parce qu'étant le *signe* que tout se passe bien... *Participer*, c'est prendre sa part du bien commun, et faciliter le travail du maître tel que lui-même aimerait le vivre personnellement.

## 2.3 L'évaluation dans son contexte : trois biens qui n'en font qu'un ?

- 29 Obéissance, autonomie et connivence : ces trois attentes normatives structurent implicitement les outils d'évaluation du comportement des élèves du degré primaire en contexte romand. Elles correspondent *grosso modo* aux trois formulations clefs de « respect des règles », de « faculté de discernement » et de « personnalité équilibrée ». Que penser de ce trio, en particulier dans le contexte historique, culturel et politique que nous avons initialement présenté ?
- 30 Répondre à cette question, c'est peut-être transposer justement dans la sphère politique ce qui semble valorisé dans la sphère pédagogique. L'obéissance des élèves préparerait d'abord l'ordre social en vigueur hors de l'école, entre adultes et dans la succession des générations (sous condition, justement, de sa reproduction). L'autonomie requise du « métier d'élève » serait ensuite l'embryon du libre arbitre propre au citoyen éclairé. Et la connivence maîtres-élèves annoncerait la concordance que la Suisse (romande ou non) pratique et revendique volontiers comme sa « formule magique » : un « ensemble de relations combinant le conflit et la coopération » et « transformant l'accord à l'amiable en quasi impératif et les chocs frontaux en quelque chose de quasi impensable » (Rayner & Voutat, 2017, p. 54). Les trois biens, finalement, pourraient n'en faire qu'un : l'école veillerait moins sur le « bien des élèves » que sur le bien attendu d'elle par la société.
- 31 Dans le contexte romand, ce bien se définirait socialement, et en l'occurrence, d'une part comme une combinaison juridique d'ordre et de liberté, mais aussi comme un substrat unitaire ne réclamant ni l'un ni l'autre, parce que découlant d'une appréciation préréflexive et indiscutée de la « bonne personnalité ». Même si nous manquons de place (et surtout de données) pour le vérifier ici, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une démocratie d'alternance ou de concordance ne délimitera pas de la même façon ce qu'il est bien ou non qu'un élève exprime pour que l'école juge son développement « favorable », « adéquat », « opportun ». Cela pourrait plaider pour que la recherche se penche davantage sur des lieux communs comme l'« équilibre », la « stabilité » ou l'« épanouissement » des élèves (Perrenoud, 1990), formules aussi souvent employées que peu théorisées dans l'école, justement parce que leur omniprésence leur donnerait le statut d'une *doxa* indigne d'intérêt.

## 3. Discussion : sous le pragmatisme, le *statu quo* ?

- 32 Notre question de départ portait sur *le* ou sur *les biens* auxquels les enseignants veillent ordinairement. Une école, une pédagogie ou un enseignement « bienveillant » peuvent en effet se définir *a priori*, sur la base de considérations philosophiques, éthiques, voire politiques, valorisant par exemple le soin, la bienveillance, la bienfaisance, la prévenance ou la compassion dans les rapports humains en général, *a fortiori* dans l'éducation des enfants : comme l'a entre autres défendu Meirieu (1995), « la compassion est au cœur de ce qui nous rend les uns aux autres “compatibles”, capables de partage, intelligents de la souffrance ou de la difficulté de l'autre, inventeurs de ce qui nous donnera une chance de nous rencontrer ». Mais force est de constater en même temps deux phénomènes empiriquement consistants : d'abord, là où certaines structures alternatives peuvent déclarer unilatéralement leur préférence pour une « éducation bienveillante » voire toute une « culture de la bienveillance », les ministères chargés de l'instruction publique

s'efforcent de combiner de leur côté deux rhétoriques contrastées, par exemple celles d'une école « bienveillante et exigeante » (comme en France) ou « de l'excellence et de l'égalité des chances » (comme en Suisse) ; par ailleurs, si cette sorte de compromis peut relever de l'habileté politique, elle témoigne aussi des contradictions présentes *de facto* dans l'action des États enseignants contemporains, tenus d'assurer un bien commun à la fois discutable démocratiquement et contraint par des rapports de force résistant à leur remise en question. Bref, admettons que le bien peut être défini par ce que nous en disons, mais aussi par ce que nous faisons lorsque nous *pratiquons* des évaluations normatives en situation. C'est le détour que nous avons voulu opérer (au moins partiellement) pour prendre la valeur de bienveillance au mot, dans une forme de « dévoilement » dont la sociologie des pratiques se réclame classiquement.

- 33 Du point de vue de cette sociologie, nos résultats sont plutôt cohérents. Entre les préconisations institutionnelles et le travail réel, nous avons vu que les outils d'évaluation utilisés et/ou conçus artisanalement par les enseignants manifestent une triple préoccupation : celle d'intégrer les élèves dans l'ordre juridique existant, de soumettre une partie de cet ordre à leur libre arbitre, mais aussi de pourvoir à leur socialisation de manière plus tacite, en valorisant leur connivence avec des attentes normatives (« équilibre de la personnalité », « stabilité de l'humeur », « gentillesse », « tolérance à la frustration »...) suffisamment extensibles et conviviales pour assurer, sinon le consensus, au moins un minimum de concordance autour de l'école publique. Ce phénomène peut être amplifié dans un contexte helvétique qui a tendance à préférer le compromis aux clivages, mais on peut faire l'hypothèse qu'il traverse forcément les démocraties quelles qu'elles soient, puisque leur stabilité dépend chaque fois d'un *modus vivendi*, que celui-ci soit vécu comme un bien positif ou comme un pis-aller par les citoyens.
- 34 À l'ère du pluralisme voire de l'individualisme sécularisé, l'éducation morale n'aurait plus guère d'avenir comme corpus de préceptes vertueux devant lesquels incliner les élèves et leurs maîtres, mais cela ne pourrait renforcer une régulation (et une moralisation) des comportements par le détour du « métier d'élève » et de ce qui en est attendu fonctionnellement. Le fait que la « vie bonne » ne puisse plus se professer du haut d'une chaire ou d'une estrade ne signifie pas qu'elle ne soit pas en permanence négociée. Il est même possible, comme d'autres chercheurs l'ont constaté, que ce qu'il est de plus en plus difficile d'affirmer politiquement soit délégué de manière plus ou moins opportuniste, par les systèmes scolaires, au « professionnalisme » des enseignants (Dutercq & Maroy, 2017). À eux, en somme, surtout s'ils y prennent goût, d'assumer des contradictions que personne ne peut ou ne veut vraiment affronter au sommet de l'*establishment*. On peut comprendre, dans ces conditions, que le marché des « biens éducatifs » recycle ceux d'autrefois à échéances régulières, mais surtout qu'il « bricole » entre eux des arrangements pointillistes et mobiles, apparemment moins idéologiques qu'auparavant : une solution *pragmatique* si l'on veut la prendre en souriant ; un pragmatisme *adéquationniste* si l'on fait la grimace devant une bienveillance tellement en éveil qu'elle préserve d'abord le *statu quo*. On peut se demander, en fin de compte, si plaider pour ou contre la bienveillance depuis l'extérieur des pratiques est suffisant, ou si l'enjeu principal ne serait pas davantage d'inscrire l'éthique de l'évaluation et de l'éducation au cœur de la formation des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E. (2014). L'évaluation par compétences peut laisser de côté des choses fondamentales. *Café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/15122014Article635542258733620673.aspx> (Consulté le 13 septembre 2017).
- Bouquet-Rabhi, S. (2011). *La ferme des enfants. Une pédagogie de la bienveillance*. Arles : Actes Sud.
- Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2017). L'éducation à l'autonomie. *Cahiers pédagogiques*, 449. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie> (Consulté le 13 septembre 2017).
- Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Toulouse : Anacharsis.
- Clémence, A. (2011). Obsession de réussite et agressions à l'école. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Ed.). *L'évaluation, une menace ?* (pp. 157-165). Paris : PUF.
- Confucius (1981). *Entretiens* (6<sup>e</sup>-2<sup>e</sup> s. av. J.-C.). Paris : Seuil.
- Cyrulnik, B. & Todorov, T. (2017). *La tentation du Bien est beaucoup plus dangereuse que celle du Mal*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (1944). Paris : La Découverte.
- DGEO-Direction générale de l'enseignement obligatoire (2016a). *Évaluation des compétences et des connaissances des élèves*. Genève : DIP.
- DGEO-Direction générale de l'enseignement obligatoire (2016b). *Document de liaison. Enseignement et évaluation. Cycle élémentaire*. Genève : DIP.
- DIP-Département de l'instruction publique (2016). *La laïcité à l'école*. Genève : DIP.
- DIP-Département de l'instruction publique (2017). *L'école inclusive à Genève*. Genève : DIP. Repéré à <http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve> (Consulté le 17 septembre 2017).
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dutercq, Y. & Maroy, C. (éds.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauchet, M. (2002). L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. Dans *La démocratie contre elle-même* (pp. 109-169). Paris : Gallimard.
- Gimonnet, B. (2016). De la bienveillance éducative. *Cahiers pédagogiques*, 532. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-bienveillance-educative> (Consulté le 13 septembre 2017).
- Hameline, D. (2017). *Préludes à une pédagogie majeure. Écrits sur l'école (1974/2009)*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Huxley, A. (1932). *Le Meilleur des Mondes*. Paris : Plon.
- Jouet, M. (2017). Évaluation : un exemple de limite de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques*, 538, 62-63.



- Linhart, D. (2015). Quand l'humanisation du travail rend les salariés malades. *Connexions*, 1, 49-60.
- Maulini, O. (2012). Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions. *Diversité (Ville, école, intégration)*, 169, 133-137
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf> (Consulté le 13 septembre 2017).
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Progin, L., Clénin, J., Périsset, D., Perrenoud, O., Smania Marques, R. & Veuthey, C. (2016). De la rhétorique de la qualité aux critères de la légitimité. Le cas de l'école primaire genevoise, 2005-2015. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 513-528.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? Dans C. Marlot & M. Toullec-Théry eds.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. Recherches en éducation*, hors série 4, 9-18.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.
- Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*. Paris : Stock.
- Miller, A. (1984). « C'est pour ton bien ». *Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Nelsen, J. (2012). *La discipline positive. En famille, à l'école, comment éduquer avec bienveillance*. Paris : Marabout.
- PER (2010). *Plan d'études romand pour l'enseignement obligatoire*. Repéré à <http://www.plandetude.ch/web/guest/PG2-contexte> (Consulté le 13 septembre 2017).
- Perrenoud, P. (1990). La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? *C.O. Informations*, 8, 16-41. Repéré à [http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1990/1990\\_07.rtf](http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_07.rtf) (Consulté le 13 septembre 2017).
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF.
- Rabhi, P. (2010). *Vers la sobriété heureuse*. Arles : Actes Sud.
- Rayner, H. & Voutat, B. (2017). Inerties et transformations de la politique suisse. *Questions internationales*, 87, 43-56.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London : Constable.

- Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Paris : Éditions Jouvence.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Élever nos enfants avec bienveillance. L'approche de la Communication Non Violente*. Paris : Éditions Jouvence.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation* (1792). Paris : Flammarion.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2011). *Livre blanc. Pour un humanisme scolaire*. Martigny : SER.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER*. Martigny : SER.
- Singly, F. de (2004). *Enfants. Adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalis.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Veuthey, C. & Capitanescu Benetti, A. (2014). Scolarité obligatoire précoce : quels objectifs ? *Cahiers pédagogiques*, 517, 18-19.
- Veuthey, C. & Maulini, O. (2013). Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises. Dans *Actes du Congrès annuel de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE-SGBF, Lugano, 21-23 août)*.

## RÉSUMÉS

Les appels à une école ou une évaluation « bienveillante » montrent que les pratiques pédagogiques sont parfois soupçonnées du contraire. Confronter les valeurs affichées par l'école publique de Suisse romande aux outils ordinaires d'évaluation du comportement des élèves montre une part de convergence et une autre de divergence entre le bien défini officiellement et celui que réélaborent localement les enseignants. Une analyse des instruments créés et utilisés par les praticiens fait émerger trois attentes principales : celle d'ordre social (obéissance, respect des règles) et celle de libre arbitre (autonomie, participation) font pour l'essentiel écho aux textes prescriptifs ; celle de concordance (convivialité, gentillesse, stabilité) est plutôt basée sur une connivence directe (et donc implicite) entre un maître compatissant et un élève tenu d'assumer les échecs et les frustrations qu'il peut rencontrer. On peut se demander si cet écart est propre aux équilibres helvétiques ou si toutes les démocraties doivent *de facto* assumer une telle tension entre l'ordre scolaire idéalisé et la manière dont il est moralisé en réalité.

Asking schools to take care of children is a sign that pedagogical practices are sometimes suspected of the opposite. Confronting values displayed by public schools in French-speaking Switzerland with ordinary assessment tools of student behavior shows a combination of convergence and divergence between doing good as officially defined vs as locally done by teachers. A cross-induced analysis of variations and regularities between used tools reveals three main expectations: one of social order (obedience, respect for rules) and one of critical thinking (autonomy, participation) corresponding to prescriptive texts; and one of concordance (conviviality, kindness, stability), rather based on direct (and therefore implicit) connivance between compassionate teachers and pupils who are bound to assume failures and frustrations they may encounter. One may ask whether this gap is peculiar to Swiss conveniences or whether all democracies must *de facto* assume such a tension between an idealized school order and the way it is really moralized.

## INDEX

**Mots-clés** : évaluation, valeur, socialisation, moralisation, concordance

**Keywords** : evaluation, value, socialization, moralization, concordance

## AUTEURS

### CAROLE VEUTHEY

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire  
Innovation Formation Education (LIFE)

### CYNTHIA D'ADDONA

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire  
Innovation Formation Education (LIFE)

### OLIVIER MAULINI

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire  
Innovation Formation Education (LIFE)